



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum  
**Avdeling for folkehelse**

Maren Vaaten Saastad

## **Bacheloroppgave**

# **Kroppsøvingsfagets inkluderingsmuligheter med spesielt fokus på muslimske jenter**

Inclusion opportunities in physical education with a special focus on muslim girls

FLK- 13

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA ☒ NEI ☐

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA ☒ NEI ☐

---

## Forord

Jeg går nå mitt siste år på Høgskolen i Hedmark, og er snart ferdig med min utdannelse som kroppsøvlingslærer. I den forbindelse har jeg skrevet denne bachelor- oppgaven som en avslutning på min 3-årige utdannelse. Min oppgave tar for seg det flerkulturelle mangfoldet i dagens skole, med spesielt fokus på muslimske jenter og kroppsøvlingslærerens muligheter for inkludering i faget. Dette er, og blir stadig et mer aktuelt tema i mange lærere og elevers skolehverdag. Dette er et tema jeg visste lite om fra før, men i mitt arbeid med denne oppgaven har jeg tilegnet meg masse ny kunnskap jeg ser på som svært relevant i min fremtidige jobb som kroppsøvlingslærer. Jeg er sikker på at økt kunnskap om islam og føringene religionen legger for hverdagen til mange muslimer vil hjelpe meg i mitt arbeid med å bli en inkluderende og reflektert kroppsøvlingslærer.

Jeg vil takke mine medstudenter for god hjelp og motivasjon underveis i skriveprosessen, i tillegg til min veileder Vidar Hammer Brattli for god hjelp på veien.

Elverum, mai 2015

Maren Vaaten Saastad

---

## **Sammendrag**

### **Forfatter**

Maren Vaaten Saastad

### **Problemstilling**

Hvordan kan muslimske jenter inkluderes i kroppsøvfingsfaget?

### **Teori**

Teoridelen tar for seg etnisitet, islam og kroppsøving, innvandrere i skolen, inkludering og integrering, samt hvordan kroppsøvfingslæreren kan øke inkluderingen av muslimske jenter i kroppsøving gjennom didaktisk arbeid for interkulturell læring. LK06 og opplæringsloven er også sentral.

### **Metode**

Jeg har brukt litteraturstudie i min bacheloroppgave, og i metodekapittelet vil jeg gi en oversikt over hva litteraturstudie er. Jeg vil i tillegg beskrive prosessen om hvordan jeg har gått frem for å finne relevant teori og forskningsartikler.

### **Resultat**

I resultatdelen vil jeg presentere funn fra mine valgte artikler. Resultatene viser at muslimske jenter har lavere deltakelse enn den etniske majoriteten, dette henger sammen med både innvirkning fra foreldre, guttenes dominans i kroppsøvfingsfaget, religion og eksponering av kropp. Det er viktig å understreke at i likhet med de norske jentenes deltakelse, er det også stor variasjon i deltakelsen blant muslimske jenter. Noen muslimske jenter deltar på lik linje

---

med den etniske majoriteten. Resultatdelen sier også noe om hvilke tiltak de muslimske jentene mener hadde økt deres deltakelse.

## **Diskusjon**

I diskusjonsdelen vil jeg bruke funnene i mine forskningsartikler til å diskutere hvordan disse henger sammen med min teori, og på hvilken måte kroppsøvlingslæreren kan bruke didaktisk tekning i sitt arbeid med inkludering.

## **Konklusjon**

Deltakelsen blant muslimske jenter i kroppsøvfingsfaget er varierende, føringer fra Koranen og påvirkning fra foreldre kan spille inn på jentenes deltakelse. Gutters dominans i faget spiller inn og dette påvirker også de etnisk norske jentenes deltakelse. Lærerens beste mulighet for inkludering er å legge til rette for et miljø hvor både elever og lærere utvider sin kunnskap og forståelse for andre kulturer og verdsetter forskjeller som et nødvendig element for læring. En god skole- hjem relasjon er også viktig for å løse problemer knyttet til deltakelse og inkludering.

---

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 PROBLEMOMRÅDE.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 BAKGRUNN FOR PROBLEMOMRÅDET.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4 PROBLEMSTILLING.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>8</b>
<b>2. TEORI.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 ETNISITET .....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 INNVANDRERE I SKOLEN .....</b>	<b>10</b>
<b>2.3 ISLAM.....</b>	<b>10</b>
<b>2.4 ISLAM OG KROPPSØVING.....</b>	<b>11</b>
<b>2.5 INKLUDERING .....</b>	<b>12</b>
<b>2.6 INTEGRERING .....</b>	<b>14</b>
<b>2.7 KROPPSØVING SOM ARENA FOR INKLUDERENDE LÆRING.....</b>	<b>15</b>
2.7.1 Læring gjennom samarbeid (1-4).....	17
2.7.2 Læring gjennom erfaringer med fremmedhet (5-8).....	18
<b>3. METODE .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2 VALG AV METODE – SYSTEMATISK LITTERATURSTUDIE.....</b>	<b>22</b>
<b>3.3 INKLUSJON – OG EKSKLUSJONSKRITERIER .....</b>	<b>24</b>
<b>3.4 LITTERATURSØK .....</b>	<b>27</b>

---

<b>4.</b>	<b>RESULTAT.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1</b>	<b>«MULTIPLE VOICES: IMPROVING PARTICIPATION OF MUSLIM GIRLS IN PHYSICAL EDUCATION AND SCHOOL SPORT» .....</b>	<b>28</b>
4.1.1	<i>Metode.....</i>	28
4.1.2	<i>Undersøkelsens resultat .....</i>	29
<b>4.2</b>	<b>MUSLIM GIRLS EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION IN NORWAY: WHAT ROLE DOES RELIGIOSITY PLAY? .....</b>	<b>31</b>
4.2.1	<i>Metode.....</i>	31
4.2.2	<i>Undersøkelsens resultat .....</i>	32
<b>4.3</b>	<b>“GENDER CONSTRUCTIONS AND NEGOTIATIONS IN PHYSICAL EDUCATION: CASE STUDIES”</b>	<b>34</b>
4.3.1	<i>Metode.....</i>	34
4.3.2	<i>Undersøkelsens resultat .....</i>	34
<b>4.4</b>	<b>“EXPLORING TEACHING PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION WITH CULTURALLY DIVERSE CLASSES: A CROSS- CULTURAL STUDY” .....</b>	<b>36</b>
4.4.1	<i>Metode.....</i>	36
4.4.2	<i>Undersøkelsens resultat .....</i>	37
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON .....</b>	<b>39</b>
<b>5.1</b>	<b>TILTAK FOR ØKT DELTAKELSE AV MUSLIMSKE JENTER I KROPPSØVINGSFAGET GJENNOM INKLUDERING .....</b>	<b>39</b>
5.1.1	<i>Oppleve annerkjennelse og tilhørighet.....</i>	39
5.1.2	<i>Håndtere konflikter og bevisstgjøring av egen identitet i forhold til andre .....</i>	41
5.1.3	<i>Se forbi forskjellene, bevisstgjøring av fellestrekk og å møte det som er annerledes og fremmed</i>	43
<b>5.2</b>	<b>FORSKJELLIG GRAD AV DELTAKELSE I KROPPSØVINGSFAGET HOS MUSLIMSKE JENTER</b>	<b>45</b>
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>48</b>
<b>7.</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>50</b>

## **1.1 Innledning**

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for min problemstilling og hvilke temaer jeg ønsker å belyse og diskutere.

## **1.2 Problemområde**

I min oppgave ønsker jeg å se på hvordan religion påvirker muslimske jenters deltakelse i kroppsøving og hvilke tiltak kroppsøvingslæreren kan benytte seg av for å legge til rette for et inkluderende klassemiljø. Jeg vil se på hvordan læreren kan legge til rette for inkludering gjennom didaktisk tekning. Jeg vil også se på hvilke faktorer som setter begrensninger for muslimske jenters deltakelse. Ut ifra dette ønsker jeg å belyse i hvilken grad kroppsøvingslæreren kan utjevne disse forskjellene og legge til rette for en likeverdig opplæring.

## **1.3 Bakgrunn for problemområdet**

Jeg valgte å skrive om inkludering rettet mot det flerkulturelle mangfoldet på bakgrunn av hendelser i min siste praksisperiode. I løpet av min praksis ved en videregående skole ble jeg oppmerksom på at enkelte elever med minoritetsbakgrunn opplevde noen temaer som dans og aktiviteter som krevde mye kroppskontakt som problematiske. Jeg la merke til, og fikk vite at dette spesielt gjaldt jenter med muslimsk bakgrunn. Kroppsøvingsfagets formål sier at: «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (LK06). I min jobb som kroppsøvingslærer ønsker jeg å inspirere til

---

livslang bevegelsesglede for alle elever, og ikke kun etnisk norske. Med bakgrunn i kunnskapen jeg tilegner meg gjennom arbeidet med denne oppgaven mener jeg at mine forutsetninger for å få til dette er betraktelig større.

## **1.4 Problemstilling**

*Hvordan kan muslimske jenter inkluderes i kroppsøvfingsfaget?*

## **1.5 Presisering av problemstilling**

Jeg vil undersøke hvilke religiøse retningslinjer muslimske jenter må forholde seg til, og hva kroppsøvfingslæreren kan gjøre for å legge til rette for et inkluderende klasse- og læringsmiljø. Hvordan muslimske jenter kan delta på lik linje med etnisk norske elever blir hovedpoenget i min oppgave.



---

## 2. Teori

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hva slags teoretisk kunnskap min oppgave skal baseres på. Jeg vil gjøre rede for etnisitet, islam og inkludering og sette dette i sammenheng med skolen, og da spesielt kroppsøvfingsfaget. Jeg vil rette fokus mot det muslimske samfunnet og føringene Koranen legger for dagliglivet til praktiserende muslimer. Innenfor de etniske minoritetene står muslimske jenter i særposisjon da deres hverdag er sterkt påvirket av deres tro og foreldrenes regler (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Jeg vil rette hovedfokuset mot hvordan muslimske jenter kan inkluderes i kroppsøvfingsundervisningen, og hvilke tiltak kroppsøvfingslæreren kan benytte seg av for å legge opp undervisningen slik at forskjellene utjevnes. Opplæringsloven, LK06 og lærerens forståelse av faglige begreper er også sentralt.

### 2.1 Etnisitet

Etnisitet eller «etnisk gruppe» kan referere til et kollektiv som deler noen vaner, væremåter og livsstil. Når vi bruker begrepet etnisitet om grupper av mennesker, innebærer dette en ide om at noen mennesker er like og dermed forskjellig fra andre (Leseth, 2015). Ofte er etnisitet knyttet til forestillinger om forskjeller i utseende, bekledning og kropp, men ifølge Coakley og Pike (2009) er ikke etnisitet basert på biologiske eller genetisk bestemte trekk, men på kulturelle tradisjoner og historie (Coakley & Pike, 2009). Kort fortalt kan vi si at vi forstår etnisitet som en form for sosial identifikasjon. Det er vanlig å si at ulike etniske grupper har forskjellig musikk, språk, matskikker, klesdrakter og at medlemmene har en felles historie (Leseth, 2015.) I sammenheng med denne oppgaven snakkes det om etniske minoriteter, med det mener vi folkegrupper som utgjør et mindretall i befolkningen (Sand, 2008).

---

## 2.2 Innvandrere i skolen

I Norge utgjør innvandrerbefolkningen ca. 16, 3% av det totale folketallet. Per 1. januar 2016 vil det si 848 000 personer med innvandrerbakgrunn i Norge, og utenom Baltikum og Sverige, utgjør innvandrere fra Irak, Somalia og Afghanistan den største andelen (Vogt, 2015). Disse vil også være av størst relevans, da Islam er hovedregionen i samtlige av disse landene (Vogt, 2015). Antallet muslimer i Norge ligger på mellom 100 000 til 185 000, tilsvarende 2 til 4 prosent av befolkningen (Østby, 2011). Ifølge Utdanningsdirektoratet er 1 av 10 elever i norske grunnskoler og videregående opplæring innvandrere (udir.no). Av de nærmere 59.000 elevene ved grunnskoler i Oslo utgjør innvandrere om lag 24000 av disse, 40,2 % (Falch- Olsen, 2015). Utdanningsdirektoratet skriver at barn og unge med innvandrerbakgrunn generelt oppnår svakere resultater på skolen enn etnisk norske og de sliter med å fullføre videregående (udir.no). Dette kommer også frem i en undersøkelse gjort av Johansen ved NIH, som påpeker at elever med innvandrerbakgrunn scorer generelt dårligere i kroppsøvfingsfaget enn etnisk norske elever (Johansen, 2012). Av dette kan vi se at det er et stor behov for oppfølging og tilpasning til de forskjellige elevgruppene. Dette må skolene legge til rette for.

## 2.3 Islam

Islam er den yngste av verdensreligionene, og er nest størst etter kristendommen, med rundt 1,5 milliarder tilhengere (tall fra 2010) (Vogt, 2015). Islam er en aktiv misjonerende religion og i sterk vekst. Islam en monoetisk religion hvor det kun finnes en Gud, Allah, og troen på Koranen som Guds ord og Muhammed som Guds største og siste profet er grunnleggende i Islam. De som bekjenner seg til Islam kalles muslimer. Koranen inneholder påbud og forbud

---

som legger grunnlaget for sharia, muslimenes religiøse lov. Islam er en lovreligion, og hvordan sharia tolkes og praktiseres i dag, varierer mellom stater, lokale kulturer og på individnivå (Vogt, 2015). Det vil derfor være viktig for meg som kroppsøvlingslærer og kartlegge i hvilken grad elevene praktiserer islam. Det er også viktig å ha i tankene at islam representerer et stort mangfold, og at det i denne oppgaven ikke er mulig å gi et tilfredsstillende bilde av alle variasjoner innenfor religionen i Norge.

## **2.4 Islam og kroppsøving**

Kroppsøving er et fag hvor elevene på lik linje med i andre fag møtes og må ha en form for kontakt med hverandre uavhengig av deres oppfatning om hvordan hverdagen bør leves. Kroppsøving skiller seg imidlertid ut fra teoretiske fag ved at kroppen eksponeres på en annen måte og blir mer synlig, i tillegg til at det forekommer kroppskontakt (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Islam gir retningslinjer for hvordan man skal leve i hverdagen, og kroppsøvlingsfaget blir særlig påvirket av dette gjennom de føringer som regulerer forholdet mellom kjønnene, forbudet mot nakenhet og kravet om sømmelig påklledning (Oppsal & Skauge, 1996).

Anne Birgitte Leseth skriver i et kapittel i boken «Inkluderende kroppsøving» at lærere opplever en rekke utfordringer i kroppsøvlingsundervisningen som tilskrives etnisk forskjellighet: ungdommer kan nektes deltakelse i kroppsøving fra foreldre, fordi lærere krever at et hodeplagg som hijab av og til fjernes av sikkerhetsmessige grunner som i turn, eller at det kreves at elevene dusjer avkledd sammen med andre elever etter timen (Leseth, 2008). Svømmeundervisningen kan oppleves problematisk for elever som ønsker eller må holde kroppen tildekket (Laugerud, Askeland & Aamotsbakken, 2014). Sidsel Øiestad Grande skriver i boken «Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn» at mange muslimer

---

oppfatter målsetningen for det norske skolesystemet som uttrykk for individualisme og at skole er for konkurranseorientert (Grande, 2008). Øyvind Førland Standal referere i boken «Inkluderende kroppsøving» til Londos (2012), som hevder at kroppsøving favoriserer enkelte elever, og spesielt gutter som er gode i ballspill (Standal, 2015). Mange muslimer oppfatter en konkurranseorientert skole som motstridene til deres visjon om at barna skal bli gode muslimer med ansvar og omsorg ovenfor sine omgivelser og Gud (Grande, 2008).

Med bakgrunn i det nevnte ovenfor ser vi at det ligger en potensiell konflikt i møtet mellom norsk skole, de muslimske barna og deres foreldre. Fysisk aktivitet er ikke i seg selv i strid med Islam, men det er måten kroppsøvingsundervisningen blir gjennomført på som gjør det vanskelig for enkelte å delta (Grande, 2008). I følge Brattenborg og Engebretsen (2007) er religionens påvirkning av kroppsøvfingsfaget flere, islam forbyr fri sosial omgang mellom kjønnene, og disse kan heller ikke berøre hverandre (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette vil si at i utgangspunktet kan ikke kjønnsblandet kroppsøving gjennomføres. Utdanningsdirektoratet skriver på sine sider under «Likeverdig opplæring»; «For å sikre likeverdig opplæring for alle kreves det forskjellsbehandling, ikke lik behandling» (udir.no). Videre står det: «Likeverdig opplæring må derfor forstås både på systemplanet i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lov og forskrifter med læreplaner, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger» (udir.no). Hva kroppsøvfingslæreren kan gjøre for å utjevne disse forskjellene, og hvordan undervisningen kan tilpasses blir belyst i diskusjonsdelen.

## **2.5 Inkludering**

Det er en krevende, men avgjørende oppgave for kroppsøvfingslæreren å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø, et miljø som er preget av forutsigbarhet og trygghet, og samtidig

---

legge til rette for å utfordre hver enkelt til å mestre (Esser –Noethlichs & Midthaugen, 2015). Kroppsøving er en læringsarena hvor forskjellene mellom elevene tydeliggjøres, og ekskludering blir raskt synlig (Esser –Noethlichs & Midthaugen, 2015). Hensikten med en inkluderende skole er at elevene skal føle at de er aktive deltakere i et fellesskap. Skolen skal ikke bare være en plass og oppholde seg, men et sted å lære. I kroppsøving vil det være spesielt viktig og ikke kun få elevene til å delta, men at de får et større læringsutbytte (Esser –Noethlichs & Midthaugen, 2015; Udir.no). På Utdanningsdirektoratet sine sider står det følgende; «Inkluderende opplæring handler om at alle barn og unge med ulike sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes med tillit og respekt på skolen.» Videre står det; «Skolen må organisere og tilrettelegge opplæringen slik at den er inkluderende overfor alle elever. Inkluderende opplæring innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk» (Udir.no). Av dette ser vi altså at det er lovbestemt at all opplæring skal ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov, og møte de med tillit og respekt uavhengig av etnisk og religiøs tilhørighet.

Øyvind Førland Standal skriver i boka «Inkluderende kroppsøving» at inkludering ikke kan rettes mot enkeltelever eller grupper, men at det må rettes mot hele elevgruppen. Han peker på Salamanca – erklæringen (1994), en FN- erklæring rettet mot barn med spesialpedagogiske behov (Standal, 2015). Erklæringen sier at barn har ulike evner, læringsbehov og interesser. Erklæringa sier videre at skoler med et inkluderende miljø er viktige og effektive for å forebygge diskriminering. En utfordring med Salamanca – erklæringen er at den tar utgangspunkt i spesialpedagogikk, og kan gi et inntrykk av at inkludering kun handler om elever med spesielle behov (Standal, 2015). Disse elevene skal selvfølgelig også inkluderes, men det er viktig at alle elever som et utsatt for ekskludering tas med i arbeidet med inkludering. Inkludering er en prosess som handler om at skolen må

---

legge opp undervisningsopplegget slik at *alle* elever får et full- og likeverdig opplæringstilbud (Standal, 2015). Dette understrekes også på Utdanningsdirektoratet sine sider under «Likeverdig opplæring», hvor det står; «Konsekvensen av inkludering er at systemet må tilpasse seg den enkelte person og gruppe» (udir.no). Inkludering handler i stor grad om skolens struktur og innholdet i undervisningen, og lærerens muligheter til å inkludere elevene i det sosiale og faglige fellesskapet (Bachmann & Haug, 2006). Vi kan altså si at inkludering kjennetegnes av en undervisning som er så god at den klarer å ta hensyn til alle elevene (Standal, 2015).

## 2.6 Integrering

I følge utdanningsdirektoratet innebærer ikke integrering det samme kravet til relasjonsbygging og sosial deltakelse som inkludering. Integrering sees ofte på som fysisk tilrettelegging gjennom økt tilgjengelighet og bedret organisering for deltakelse i fellesskapet (Udir.no). Integreringens mål er at alle skal ha like muligheter og rettigheter uavhengig av opprinnelse. For mange er det viktig å beholde sin egen kultur, morsmål og skikker. En stor, og viktig del av integreringsprosessen er språket, koder og normer som gjelder på ulike arenaer (Brenna, 2004). NAKU (Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming) beskriver forskjellen mellom integrering og inkludering slik på sine side:

Integrering har vi oppnådd når alle barn mottar sin undervisning på samme sted, mens inkludering innebærer hvordan skoler strekker seg mot å tilpasse seg alle barn og gi et tilfredsstillende skoletilbud til alle og hvor ingen blir ekskludert. En kan si at inkludering er oppnådd når begrepet har mistet sin verdi – når alle elever får undervisning og opplæring tilpasset sine forutsetninger sammen med alle andre barn. (NAKU, 2015).

---

## 2.7 Kroppsøving som arena for inkluderende læring

Marc Esser- Noethlichs og Per Midthaugen skriver i et kapitel i boken «Inkluderende kroppsøving» om 8 punkter som kan være nyttig i det didaktiske arbeidet for interkulturell læring i kroppsøving. Den interkulturelle læringen kan beskrives som den læringen som skjer når mennesker med forskjellig kulturell bakgrunn møtes (Esser- Noethlichs, 2011). Målet er at man skal forstå hverandre bedre, og hovedprinsippene er likeverdig deltakelse for alle og refleksjon og diskusjon knyttet til opplevelsene.

Kulturbegrepet i interkulturell læring omfavner forskjellige subkulturer i samfunnet, i tillegg til kjønn, sosial klasse og etnisitet. Disse begrepene er verdifulle, fordi å lære elever om forskjeller blant mennesker er viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø (Esser- Noethlichs, 2011). Dette understrekes også på Kunnskapsdepartementet sine sider, hvor det står at kroppsøvingsfaget ikke nødvendigvis trenger å gjennomgå en stor forandring for å oppnå interkulturell læring, men at muligheten allerede eksisterer spesielt gjennom de sosiale læringsmålene i faget (KD, 2012).

Fellesskapet rundt bevegelse og fysisk aktivitet står sterkt i kroppsøvingsfaget, og forskjeller blir raskt synlige. Å være forskjellig innebærer at man ikke er lik noen andre, men det er viktig å understreke at forskjellighet er en konstruksjon som blir skapt i samfunnet, og ikke en egenskap hos en gruppe eller hos en person (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Forskjellighet skapes når mennesker møtes i sosiale sammenhenger, og vi ser ofte på personer eller grupper som er ulike oss selv som forskjellige. Hva man ser på som forskjellighet avhenger altså av vår egen bakgrunn. Forskjellighet er et viktig og nødvendig element for sosial læring, og det er viktig at forskjellene oppleves som meningsfulle for elevene (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Læreren må derfor være åpen for å

---

vurdere forskjellene opp mot seg selv, og se på sine egne normer og verdier i forhold til andres. På denne måten vil det være rom for utvikling, mens å motsette seg vurdering av forskjeller vil hemme vår egen utvikling (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Esser- Noethlichs og Midthaugen refererer til Gadamer (2010) som hevder at det ikke er mulig å forstå hverandre fullstendig, dette fordi vi tolker andre mennesker ut ifra vår egen unike bakgrunn. Det vil derfor være hensiktsmessig både for kroppsøvlingslæreren og elevene å lære seg viktigheten av å sette pris på forskjeller og ulikheter, og se hvordan dette kan bidra til et mer pluralistisk (mangfoldig) grunnsyn, som igjen er en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Identitetsskaping og danning er sentrale begrep i skolehverdagen, noe det er mange eksempler på både i den generelle delen av lærerplanen og den fagspesifikke for kroppsøvlingsfaget. Kunnskapsdepartementet (2006) skriver i «Prinsipper for opplæringa» at alle elever skal «...stimuleres i deres personlige utvikling og identitet når det gjelder å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse» (KD, 2006). Formålet for kroppsøvlingsfaget understreker også at bevegelseskultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er en del av identitetsutvikling og felles danning (KD, 2012). I tillegg tydeliggjøres det i kompetansemålene at fair play, samarbeid og det å hjelpe og respektere hverandre er viktig for opplæringen (LK06). Vi ser altså at kroppsøving har alle forutsetninger for å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø (KD, 2012).

Som tidligere nevnt skriver Esser- Noethlichs & Midthaugen at hvordan vi oppfatter andre, avhenger av hvordan vi oppfatter oss selv og hvilken tilhørighet vi føler. Kroppsøving har som oppgave å være identitetsskapende, og først når elevene er tryggere på seg selv og sin identitet, vil det bli rom for å forstå andres kultur og identitet (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Nedenfor vil jeg presentere de 8 punktene jeg nevnte innledningsvis som



---

omhandler likeverdig deltakelse for alle og refleksjon og diskusjon knyttet til opplevelsene. Esser- Noethlichs & Midthaugen referer til Gieb- Stüber (2008), som påpeker at ikke alle utfordringer med inkludering kan løses ved bruk av didaktiske opplegg som dette, men at det kan danne grunnlag for en mer hensiktsmessig tilnærming (Esser- Noethlihs & Midthaugen, 2015).

### **2.7.1 Læring gjennom samarbeid (1-4)**

#### ***1. Oppleve annerkjennelse***

Læreren skal gjøre elevene bevisste på at alle har et forskjellig ferdighetsnivå, læretempo og læremåte og læreren må ha som grunnprinsipp i sin opplæring at alle skal respektere hverandre. En lærer som har 30 elever i en gymsal kan ha problemer med å se alle samtidig, likevel bør det bygges opp gode rutiner rundt tilbakemeldinger og vurdering, slik at alle elever opplever annerkjennelse fra læreren. I tillegg vil det være viktig å legge opp varierte undervisningsopplegg, slik at ikke kun de «flinke» elevene får utbytte av kroppsøvingsundervisningen, men at også de som stiller litt svakere i faget kan få utløp for sine ferdigheter (Esser- Noethlichs, 2011).

#### ***2. Oppleve tilhørighet***

I kroppsøving synliggjøres tilhørighet til grupper godt, og ofte organiseres det aktiviteter og oppgaver som kun kan løses i grupper. Samarbeid blir derfor et sentralt punkt. Det er viktig at kroppsøvingslæreren er bevisst hvilke grupperinger han/hun deler inn i løpet av en time, slik at det sosiale handlingsrommet til elevene blir utvidet. På den måten har elevene mulighet til å reflektere rundt hvordan de samarbeidet for å nå målet som var satt for oppgaven (Esser- Noethlichs, 2011).

---

### ***3. Bryte egne grenser***

For å tørre og utfordre seg selv og sin grenser er elevene avhengig av et trygt læringsmiljø. Disse grensene kan være svært forskjellig fra person til person, det kan å kaste en ball, eller det kan være å tørre å ha kroppskontakt for andre. Dette kan være skummelt, og fremme usikkerhet hos mange, men dette skaper også muligheter for at elevene kan gjøre seg opp tanker rundt hvem de er, kontra hvem andre er (på bakgrunn av deltakelse, valg, osv.). Dette vil være til hjelp for elevenes identitetsutvikling, og kan hjelpe elevene til å få en bredere forståelse (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015).

### ***4. Håndtere konflikter***

Når man skal lære elevene å håndtere konflikter, er det viktig å først la elevene få tenke selv og diskutere seg imellom. På denne måten vil uenigheter kunne brukes som et utgangspunkt for læring. Dette kan foregå både i grupper og individuelt, men det er viktig å tenke på at det skal være åpenhet rundt løsningsstrategiene. Et godt eksempel på en hensiktsmessig aktivitet kan være å la elevene skape en lek eller et spill hvor de selv bestemmer reglene. På denne måten er det muligheter for å forandre og tilpasse reglene ut ifra situasjonen (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015).

## **2.7.2 Læring gjennom erfaringer med fremmedhet (5-8)**

### ***5. Å møte det som er annerledes og fremmed***

En ledende tanke i identitetsutvikling er møte med usikkerhet og annerledeshet i ulike former. Situasjoner hvor noe oppleves som ukjent kan enten oppstå naturlig, eller arrangeres av læreren. Aktiviteter som er kjente for elevene kan endres på, og lærer og elev kan også bytte roller. Gjennom å gjøre noe som allerede er kjent, ukjent, kan situasjonene forstås på nye måter. Det er allikevel viktig for kroppsøvlingslæreren og være forsiktig og gjøre

---

endringene gradvis, slik at de ikke avviker for mye fra det kjente i det begynnelsen. Blir spranget for stort kan det føre til at noen elever velger å ikke delta i undervisningen (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

#### ***6. Bevisstgjøring av egen identitet i forhold til andre***

Å møte mennesker og kulturer som er ukjente for oss selv utfordrer vår egen identitet. Det er viktig å huske på at vårt livssyn og vår tro, kun representerer én av mange. Som nevnt tidligere avhenger det vi opplever som forskjellig for oss av egen kultur og bakgrunn. Å være bevisst egen identitet er en viktig forutsetning for at det fremmede gradvis oppleves mindre fremmed. Et tiltak kan være å bruke dans fra forskjellige kulturer i undervisningen, for så å sammenligne disse mot hverandre (Esser-Noethlichs, 2011).

#### ***7. Nyansert oppfatning av det kjente og ukjente***

Her blir det sentralt å fremme en nyansert oppfatning av møte med det ukjente. Det er viktig å være kritisk til hvem vi definerer som «oss selv» og hvem vi definerer som «de andre». Hvis vi kun definerer dette ut ifra kultur og tilhørighet, kan forskjeller innad i grupper som de som vi definerer som «oss selv» bli oversett. Dette er uheldig for å utvide vår forståelse (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

#### ***8. Se «forbi» forskjellene. Bevisstgjøring av fellestrekk***

Når man velger å ha en nyansert oppfatning av hva som er «typisk oss», og hva som er «typisk dem», skaper det rom for at vår egen bevegelseskultur blir mindre framtrædende, og det er muligheter for å se på hva som er felles, heller enn hva som er ulikt. Det ukjente fremstår ikke så fremmed som før, men det er likevel viktig å ha respekt for ulike kulturer, og deres egenverdi (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015).

---

Som vi ser av disse punktene, og som nevnt tidligere er likeverdig deltakelse og refleksjon knyttet til opplevelsene hovedprinsippene. Kunnskapsdepartementet kan i sin strategiplan «Likeverdig opplæring i praksis!» (2004-2009) fortelle at minoritetsspråklige elever både har lavere deltakelse og dårligere læringsutbytte av utdanningen enn majoritetsspråklige. Videre står det at vi må være forsiktig med å generalisere. Det er ikke slik at alle minoritetsspråklige har dårlige skoleprestasjoner, og undervisningen til alle minoritetsspråklige kan ikke legges opp likt, på lik linje med at undervisningen til alle etnisk norske ikke kan legges opp likt (KD, 2004-2009). Kunnskapsdepartementet skriver videre:

De voksne i skolen ivaretar elevenes rett til å være annerledes – deres forskjellighet – i fellesskapet. Den flerkulturelle skolen inkluderer tiltak som imøtekommer minoritetselvenes behov for tilrettelegging i skolens ordinære virksomhet. I en flerkulturell skole er det rom for alle – og man benytter ikke begreper som vi og de som kunstige barrierer mellom majoritets- og minoritets elever. En flerkulturell skole og utdanning er inkluderende og bygger på likeverd. Forskjellene i kulturell, språklig og religiøs bakgrunn skaper mangfold. Mye i dette mangfoldet er et ønsket mangfold og gir store muligheter (KD, 2004-2009).

Strategiplanen tar utgangspunkt i å øke deltakelsen og forbedre læringsutbytte til de minoritetsspråklige, noe som understøtter verdien i Esser- Noethlichs og Midthaugens punkter ovenfor om likeverdig deltakelse og refleksjon knyttet til opplevelsene. At dette er noe læreren må ta hensyn til i sin planlegging av undervisning kommer også tydelig frem i opplæringsloven, hvor det presiseres at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 2015).

---

### 3. Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere metoden jeg har brukt til å belyse min problemstilling, og hvorfor.

I boken «Metode og oppgaveskriving» beskrives metode som noe som «... forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap» (Dalland, 2012). Dalland trekker også frem et sitat skrevet av Vilhelm Aubert, som ifølge Dalland ofte blir sitert når det blir stilt spørsmål til hva metode dreier seg om: «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Vilhelm Aubert, 1985). Grunnen til at vi velger en type metode fremfor en annen er at vi mener denne metoden vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland, 2012).

#### 3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Innenfor metode har vi to forskjellige metoder å forholde oss til, kvalitativ og kvantitativ (Dalland, 2012). De kvantitative metodene gir oss data i form av tall og målbare enheter, mens de kvalitative metodene fanger opp opplevelser og meninger som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2012).

Den kvantitative metoden kjennetegnes av at det er mange enheter som undersøkes, gjerne med et spørreskjema med faste svaralternativer. Forskeren ser fenomenet utenifra, og tilstreber nøytralitet og avstand. Observasjonene er systematiske og strukturerte, og fremstillingen av resultatene tar ofte sikte på å formidle forklaringer. Forskeren har ofte et

---

upersonlig forhold til fenomenet eller de personene det forskes på, og forholdet kan beskrives som et «jeg- det – forhold». I kvantitativ forskning ønsker man ofte å få frem det gjennomsnittlige, det som er felles for en gruppe, altså det representative. Innenfor kvantitativ metode er spørreundersøkelse den hyppigst brukte metoden (Dalland, 2012).

Den kvalitative metoden kan beskrives som en motsats til kvantitativ metode. I kvalitativ metode går forskeren gjerne i dybden, og det sentrale er å få mange opplysninger om få undersøkelsesenheter. Dataene som samles inn tar sikte på å få med seg sammenheng og helhet, i tillegg til det særegne, eventuelt det avvikende. Intervjuedelen er preget av fleksibilitet, og det er sjelden faste svaralternativer. Forskeren ser fenomenet innenifra og fremstillingen av innsamlet data preges av et ønske om å formidle forståelse. Forskeren er ofte i tett dialog med forsøkspersonene, og har nærhet til feltet. Intervju og observasjon er de vanligste fremgangsmåtene innenfor kvalitativ metode (Dalland, 2012).

Kort fortalt kan vi si at forskere som bruker kvantitativ metode kan omtales som «tellere», mens forskere innenfor kvalitativ metode kan omtales som «tolkere».

### **3.2 Valg av metode – systematisk litteraturstudie**

I min oppgave har jeg benyttet meg av et litteraturstudie, i tråd med retningslinjene for bacheloroppgaven. I et litteraturstudie benytter jeg meg av allerede publisert forskning og litteratur om det valgte temaet. Litteraturstudiet kan kort defineres som omfattende studier og tolkning av litteratur som er tilknyttet et bestemt tema (Aveyard, 2010). Utfordringen med litteraturstudie er å finne relevant forskning, i tillegg til at den er av nyere dato og fagfelleverdert. Det finnes flere typer litteraturstudie, men allmenn litteraturstudie og systematisk litteraturstudie er hyppigst brukt (Axelsson, 2008).

---

Allmenn litteraturstudie handler om artikler som beskrives og analyseres uten noen klar systematikk i hvordan de identifiseres og hvorfor de er med. Det kan være vanskelig å bedømme resultatenes gyldighet, da det allmenne litteraturstudie presenterer ingen eller liten kritisk granskning av stoffet (Axelsson, 2008). Det mest vanlige er å benytte seg av allmenn litteraturstudie i den innledende prosessen i et forskningsprosjekt.

Når man benytter systematisk litteraturstudie må man utforme en problemstilling som kan besvares ved å identifisere, vurdere, velge og analysere relevant forskning. Forutsetningen for at man skal kunne gjennomføre et systematisk litteraturstudie er at det finnes et stort nok antall studier av god kvalitet som gjør det mulig å reflektere og trekke konklusjoner rundt temaet (Forsberg & Wengström, 2013). Å benytte seg av litteraturstudie som metode har både fordeler og ulemper. Det positive er at man (som regel) har mye litteratur å velge i, dette bidrar til god refleksjon rundt temaet. Det er ikke nødvendig med direkte kontakt med intervjuobjekter, dette er tidssparende, da informasjonen allerede er innhentet. En av ulempene i et litteraturstudie er at man alltid må gå ut ifra en annens forskerens vinkling av teamet, og på grunn av dette kan arbeidet føles distansert for forfatter og leser. Forskeren velger å belyse de situasjonene og temaene som han/hun finner relevant, og andre relevante resultater kan dermed være utelatt fra forskerens artikkel (Dalland, 2012).

I min bacheloroppgave har jeg i begynnelsen av oppgaven benyttet meg av allmenn litteraturstudie, før gjorde mer konkrete søk og beveget meg over på et systematisk litteraturstudie. Dette gjorde jeg for å få oversikt over temaet og for å finne ut hva som fantes av litteratur, før jeg begynte en mer systematisk søkeprosess hvor jeg satte krav til hva artiklene måtte inneholde i forhold til min problemstilling. Min oppgave er bygget opp rundt et systematisk litteraturstudie, men det er viktig å understreke at artiklene er analysert ut ifra mitt eget teoretiske perspektiv.

---

### 3.3 Inklusjon – og eksklusjonskriterier

I et arbeid med et kvalitativt forskningsprosjekt er det forskjellige kriterier som må oppfylles for å kunne kvalitetssikre de data man samler inn. Ifølge Dalland er det to spørsmål som må stilles til dataen man samler inn; 1. Hvilken relevans har data for problemstillingen, og 2. Hvor pålitelig er måten data er samlet inn på? Et grunnleggende krav er at data som samles inn må være relevant til problemstillingen, dette gjelder både ved søk etter data i litteratur og med mennesker som informasjonskilder (Dalland, 2012).

Når man skal benytte seg av kvalitative data, slik jeg gjør i min oppgave, må man se på relabilitet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Disse kan sees på som mål for kvalitet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Relabilitet (pålitelighet) handler om undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. Kvalitativ forskning stiller ikke like høye krav til relabiliteten som kvantitativ forskning, dette fordi det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker, men tolkbare former som intervju og samtaler, i tillegg til observasjon av objekter. Datainnsamling på denne måten vil ofte være verdiladet og kontekstavhengige. Forskeren bruker seg selv og sin kunnskap som utgangspunkt, det vil derfor være vanskelig for en annen forsker å kopiere resultatet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Påliteligheten kan styrkes ved at forskeren gir leseren en detaljert beskrivelse av konteksten, fortrinnsvis i form av en case-studie. En detaljert og åpen fremstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen er hensiktsmessig for å styrke forskerens relabilitet (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). For å kvalitetssikre forskningen ytterligere, er fagfelleevaluering en god indikasjon på at forskningen har høy relabilitet. Fagfelleevaluering



---

foregår slik at to til tre eksperter eller andre forskere leser gjennom og godkjenner artikkelen (Hildebrandt, 2011).

Innenfor kvalitativ forskning snakkes det om intern og ekstern validitet, som også går under begrepene troverdighet og overførbarhet. Troverdigheten i en artikkel handler om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og resultater henger sammen med formålet med studien, og om den gjenspeiler virkeligheten. Det er viktig at forskeren ved bruk av observasjon som metode gjør dette over en så lang tidsperiode at han/hun klarer å skille ut lite relevant informasjon, i tillegg til det bør varieres mellom for eksempel intervju og observasjon i forskningsprosessen. På denne måten vil studiens og forskerens troverdighet styrkes (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Overførbarhet handler om, og kan beskrives som resultatene av studiens evne til å overføres til studier som har en eller flere likheter. Den eksterne validiteten (overførbarheten) handler om hvordan beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer studien konkluderer med kan brukes og være relevante på andre områder enn det som studeres (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Bekreftbarhet er det siste kriteriet som er med på å kvalitetssikre dataen man samler inn og handler om at tilsvarende kvalitative undersøkelser kan bekrefte de resultatene den spesifikke studien kommer frem til (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010).

I mitt litteratursøk måtte jeg vurdere hva jeg så på som valid og relevant, og satte derfor visse kriterier for hva artikler jeg skulle bruke i min oppgave skulle inneholde. Et av kriteriene jeg satte var at jeg fortrinnsvis ville bruke studier hvor undersøkelsene var utført i den vestlige verden. Jeg ønsket studier utført i Norge, Sverige eller Danmark, men har valgt å ta med to studier gjennomført i England. Dette med bakgrunn i at skolesystemet i England

---

og Norge har visse likheter. Skolene er statlig eid, og alle skoler må forholde seg til en nasjonal læreplan som i likhet med den norske læreplanen bygger på verdier om likeverdig opplæring for alle. I likhet med Norge er skolepliktig alder 6- 16 år, hvor videregående skole er valgfritt. Kroppsøving er fastsatt på timeplanen i både barneskole, ungdomsskole og videregående, og i likhet med den norske læreplanen er det spesielle kompetansemål for hvert alderstrinn (Department of education UK, 2014). Med bakgrunn i disse likhetene ser vi at resultatene fra skolene i England kan være overførbare til Norge. De to andre artiklene jeg har valgt å bruke, er en utført i Norge, og den andre i Danmark. Jeg ville ikke bruke artikler publisert senere enn år 2005, da betydningen av fagbegrep (for eksempel integrering) kan ha forandret seg hvis jeg valgte å bruke artikler fra 1990- tallet eller tidligere. Mye av innholdet ville kanskje være utdatert, og ikke gjenspeile virkeligheten og dagens samfunn. Dette ville svekket min oppgaves validitet.

Artiklene skulle være fagfellevurderte, og en fagfellevurdering foregår slik at to til tre eksperter eller andre forskere leser gjennom og godkjenner innholdet i artikkelen. Dette kan beskrives som en kvalitetssikring (Hildebrandt, 2011). Dette styrker oppgavens relabilitet. Jeg har vært kritisk til mitt valg av teori både når det gjelder bøker og artikler publisert på internett. Jeg har nesten uten unntak brukt bøker som er pensum ved Høgskolen i Hedmark, og jeg både antar og vet med ganske stor sikkerhet at innholdet i disse bøkene er korrekt. Ved bruk av internettkilder har jeg vært svært kritisk til forfatter og publiseringssted. Ved valg av litteratur har jeg vært nøye på hvordan den valgte litteraturen kan hjelpe meg med å svare på min problemstilling.

---

### 3.4 Litteratursøk

I mitt litteratursøk for å hente inn relevant data til oppgaven har jeg benyttet meg av litteraturdatabasen Oria. Dette gjelder både søk etter bøker og artikler. Jeg synes denne søkemotoren var meget fin å bruke da jeg hadde mulighet til å velge om jeg søkte etter bok eller artikkel, om jeg ønsket fagfellevurderte artikler, og hvilken tidsperiode jeg ønsket litteratur fra. Jeg startet min søkeprosess med sentrale ord som kroppsøving og muslimer. Dette gav meg kun 8 treff, hvor alle søkeresultatene var på norsk og ingen var fagfellevurderte. Jeg søkte så videre på «physical education» and «muslim girls» og valgte fagfellevurdert som et kriterie. Dette gav meg 152 treff, hvor mange av artiklene var av stor relevans. Jeg ønsket allikevel å snevre søket inn til å utelukkende finne artikler som var av nyere dato, og avgrenset derfor søket til tidsperioden 2005- 2016. Dette gav meg 116 fagfellevurderte artikler. Av disse valgte jeg ut en artikkel fra Norge og en fra England. Den tredje studien viser til resultater fra England og Hellas, mens den fjerde er utført i Danmark. Studiene undersøker i stor grad de samme spørsmålene, og funnene i studiene konkluderer med mye av det samme. Dette styrker artiklenes bekræftbarhet.

---

## **4. Resultat**

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for og presentere resultater fra de forskningsartiklene jeg har valgt å ta med i min oppgave, på bakgrunn av de inklusjon- og eksklusjonskriteriene som er satt. Disse vil hjelpe meg å diskutere min problemstilling om hvordan muslimske jenter kan inkluderes i kroppsøvfaget i det kommende diskusjonskapitlet.

### **4.1 «Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and school sport»**

**Forfattere: Symeon Dagkas, Tansin Benn og Haifaa Jawad.**

**Publiseringsår: 2011.**

#### **4.1.1 Metode**

Denne artikkelen er skrevet av Symeon Dagkas, Tansin Benn og Haifaa Jawad, og ble publisert i «Sport, education and society» den 16. februar 2011. Studien er utført på forskjellige skoler i en by i West Midlands, England. Målet med undersøkelsen var å gi veiledning til skolene om hvordan de kunne forbedre inkluderingen av muslimske jenter i kroppsøving. Artikkelen tar for seg både lærernes og elevens synspunkter og erfaringer. Det sentrale i denne artikkelen er å identifisere utfordringer, problemer og løsninger i sammenheng med de involverte partene som både opplever og behandler utfordringer knyttet til religiøs identitet og deltakelse i kroppsøving. Det ble gjennomført et dybdeintervju på åtte skoler med 19 lærere, 109 ungdommer i alderen 5 til 16 år gamle, og 32 av foreldrene deres

---

for å få et godt innblikk i både deres skolehverdag, men også dagligliv. Kvalitativ metode er benyttet i dette studiet.

#### **4.1.2 Undersøkelsens resultat**

Resultatet kan deles inn i tre temaer: Lærernes perspektiver, elevenes perspektiver og foreldrenes perspektiver. Det kom frem at mange av lærerne hadde opplevd utfordringer knyttet til de muslimske jentenes deltakelse i kroppsøving som handlet om garderobe og skifting, bekledning, kjønnsblandet undervisning og dans. I noen grad var disse utfordringene også knyttet til foreldrenes holdninger, og noen lærere hadde opplevd at foreldrene hadde tatt avgjørelser på vegne av barna i forhold til deltakelse. Undersøkelsen viser at de aller fleste muslimske foreldrene syntes kroppsøvingsundervisningen foregikk på en tilfredsstillende måte, men de som ikke var fornøyd ønsket å forandre store deler av faget. Mange av lærerne som ble intervjuet fortalte at de ikke følte de hadde nok kunnskap om kroppsøving og hvordan dette faget stiller seg i forhold til islam. Mye av det som ble diskutert handlet om sømmelig bekledning, og om hvordan kjønnsdelt undervisning kunne foregå. Det kommer frem i undersøkelsen at kommunikasjon mellom hjem og skole er et meget sentralt punkt, da det viser seg at muslimske foreldre ikke i alle tilfeller er klar over egenverdien ved kroppsøvingsfaget. I intervjuene med foreldrene viste det seg at noen foreldre ikke hadde problemer med å holde barna sine borte fra kroppsøving, og dette gjaldt spesielt svømmeundervisningen hvor det kunne være mannlige lærere til stedet.

Av alle elevene som ble intervjuet gikk 81 på barneskole og var i alderen 5-11 år. Disse var svært positive til kroppsøvingsundervisningen, og forstod at det var viktig å være i aktivitet. Elevenes religiøse bakgrunn påvirket deres deltakelse minimalt, og de hadde heller ingen problematiske tanker knyttet til kjønnsblandet undervisning. Svømmeundervisningen stod

---

dog i særstilling, men her var det foreldrene som la føringer heller enn elevene selv. Ungdomsskoleelevene i alderen 11-16 år hadde også gode holdninger til kroppsøvfingsfaget, og også disse forstod viktigheten av å være aktive. Påvirkningskraften fra foreldrene var noe sterkere her, og noen foreldre stilte krav om kjønnsdelt danse- og svømmeundervisning. Svømmeundervisningen var den mest problematiske, da foreldrene ikke hadde noen garanti for at det ikke ville være menn til stede. Flere av skolene lot elevene være med på å bestemme i forhold til bekledning og deltakelse i disse to temaene, noe som førte til et høyere engasjement. Noen av foreldrene var redde for at barna skulle bli for integrert i norske tradisjoner, slik at dette ville føre til at de glemte eller nedprioriterte sin egen kultur og tro. Denne bekymringen gjaldt spesielt bekledning, og å bevare tradisjonen med å bruke hodeplagg som hijab og niqab var spesielt viktige. Majoriteten av foreldrene stilte seg positive til kroppsøvfingsfaget, og så verdien av å være i bevegelse. Andre foreldre mente at kroppsøving stridet imot deres kultur og livssyn, og ønsket at deres barn skulle delta minimalt. God dialog mellom hjem og skole ble igjen trukket frem som et sentralt poeng for å øke både deltakelse og inkluderingen.

Artikkelens konklusjon er at både elever og foreldre generelt har gode opplevelser og tanker rettet mot kroppsøvfingsfaget, med noen få unntak. Svømmeundervisningen går igjen som problematisk, og her står kravet om kjønnsdelt undervisning sterkt. Viktigheten av kunnskap om kroppsøvfingsfagets rolle i skolen og egenverdien av å være i aktivitet blir et sentralt punkt for læreren å formidle til foreldrene. Lærerne må i tillegg sette seg inn i hvilke føringer religion legger for undervisningen og tilpasse deretter.

---

## **4.2 Muslim girls experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play?**

**Forfatter: Kristin Walseth**

**Publiseringsår: 2013**

### **4.2.1 Metode**

Denne artikkelen er skrevet av Kristin Walseth og ble publisert i tidsskriftet «Sport, education and society» den 25 februar 2013. Artikkelen tar for seg hvordan muslimske jenter opplever kroppsøvfingsfaget i Norge. Videre belyser den hvordan idrettsdeltakelse påvirker integreringsprosesser og hvordan jenters erfaringer med sport og fysisk aktivitet endres gjennom livet deres. Studien er basert på 21 muslimske jenter i alderen 16- 25. Jentenes nasjonalitet var varierende, og muslimer fra både Pakistan, Tyrkia, Morocco, Iran, Syria, Somalia, Gambia, Makedonia og Kosovo ble intervjuet. Alle jentene har deltatt i kroppsøvfingsundervisning, både i kjønnsdelt og kjønnsblandet undervisning. Jentene beskriver seg selv som muslimer, men deres grad av praktisering av islam varierer. Halvparten av jentene ble valgt ut på bakgrunn av at deres tidligere status som elever ved en grunnskole i Oslo, mens den andre halvparten ble valgt ut på bakgrunn av deres deltakelse i idrettslag. Det er brukt kvalitativ metode, og alle jentene ble intervjuet i et livsløpsperspektiv, som ble delt opp i tre deler. Første del handlet om personlig informasjon som fødselsdato, familiestørrelse, osv. Andre del handlet om intervjuobjektens livshistorie. Tredje del handlet om spørsmål knyttet til kroppsøvfingsfaget.

---

### 4.2.2 Undersøkelsens resultat

Resultatene i denne undersøkelsen er presentert i 3 deler: holdninger til kroppsøvfingsfaget, kjønnsdelt undervisning og kjønnsdelt svømmeundervisning. Det kom frem at stort sett alle jentene var fornøyde med kroppsøvfingsundervisningen. Mange av jentene som ble intervjuet mente at kroppsøvfingsfaget var viktig fordi de trengte å bevege seg etter mange stillesittende undervisningstimer. En av de intervjuede jentene understreker fagets verdi i forhold til inkludering og integrering. Hun mente kroppsøving var viktig for det sosiale miljøet i klassen, de ble kjent med hverandre på en annen måte, og måtte samarbeide med elever de ikke omgikk så mye til vanlig. Andre begrunnet viktigheten av kroppsøvfingsfaget med at det var gøy, og at det var fint å ha en plass hvor de kunne få utfolde seg. Walseth spør om jentenes holdninger til kroppsøvfingsfaget har endret seg etter at de ble eldre, og de fleste av jentene forteller at de likte faget bedre på barneskolen. Jentene likte ikke at faget ble mer prestasjonsorientert jo eldre de ble, og at testing økte. En av jentene var redd for at en dårlig karakter i kroppsøving kunne være ødeleggende for fremtiden, mens en annen følte at hun fikk karakter på kroppen sin, heller enn hennes prestasjoner i faget. Av dette kan vi se at jentene i utgangspunktet er positive til kroppsøving, men at mye testing og fokus på prestasjon fører til redusert motivasjon.

Ved spørsmål om kjønnsdelt undervisning, var det kun 3 av de 21 jentene som foretrakk kjønnsdelt undervisning. Argumentene deres for kjønnsblandet undervisning var at det var kjedelig med kun jenter. De mente mange av jentene ikke var aktive i timene, og at ferdighetene var lave. Andre likte å sammenligne seg selv med guttene, og ble motivert av å prestere på likt nivå som dem. Jentene som foretrakk kjønnsdelt undervisning begrunnet dette med at guttene dominerte for mye i timene, og at de ble ekskludert fra undervisningen fordi guttene involverte de lite. En annen forteller at hun syntes guttene var altfor



---

voldsomme, og at hun var redd for skader. Dette handler ikke om religion, men om at de fysiske forskjellene mellom jenter og gutter er store. En av jentene ønsket kjønnsdelt undervisning på bakgrunn av religion, og mente at det føltes ukomfortabelt å delta i aktiviteter som krevde kroppskontakt når det var gutter til stede.

Når det gjaldt kjønnsdelt svømmeundervisning var jentene mer splittet. Halvparten av de intervjuede jentene hadde ingen problemer med blandet svømmeundervisning, mens den andre halvparten foretrakk kjønnsdelt svømmeundervisning. Begrunnelsene for å ikke delta var stort sett religiøst forankret, og å vise frem kroppen sin i tettsittende klær når det er gutter tilstede, i tillegg til dusjing og skifting var et gjengående problem.

I et avsnitt snakker Walseth om andre temaer som kommer opp under intervjuene. Jentene i undersøkelsen snakker om «andre muslimske jenter» som de tror ønsker kjønnsdelt undervisning, på grunn av deres religion og kulturelle bakgrunn. Walseth hevder at noen av jentene ønsker kjønnsdelt undervisning fordi guttene tar mye plass i kroppsøvfaget og er voldsomme, i tillegg til deres religiøse tro.

Walseths konklusjon er at jentenes oppfatning og deltakelse i kroppsøvfaget i liten grad påvirkes av deres tro, men av det faktum at gutter dominerer kroppsøvfaget og er voldsomme. At undervisningen i stor grad blir mer konkurransepreget jo eldre de blir, er også en faktor som hemmer deres motivasjon. I svømmeundervisningen kan vi dog se en liten tendens til at foreldrenes holdninger og tro påvirker jentenes deltakelse.

---

### **4.3 “Gender constructions and negotiations in physical education: case studies”**

**Forfatter: Ninna With- Nielsen & Gertrude Pfister**

**Publiseringsår: 2011**

#### **4.3.1 Metode**

Denne artikkelen er skrevet av Ninna With- Nielsen og Gertrude Pfister, og publisert i «Sport, Education and Society» den 23 august 2011. Studien er gjennomført på en videregående skole i København, Danmark, og undersøker hvorfor jenter, og spesielt muslimske jenter mister interessen for fysisk aktivitet og idrett når de blir eldre. Studien ønsker å kartlegge hvilken rolle kroppsøving har i denne prosessen. Studien er kvalitativ, og det ble brukt både filmopptak av undervisning og intervju. Det ble gjennomført spørreundersøkelser med 42 elever i alderen 16- 17 år, hvor 8 av disse studentene ble dybdeintervjuet: 6 jenter og 2 gutter. Spørsmålene dreide seg om deres erfaringer med kroppsøving og sport generelt, i tillegg til hvordan jenter og gutter opptrer i kroppsøvingsfaget. Forskingen er presentert på en slik måte at tre av jentene forteller om sine erfaringer i kroppsøvingsfaget, før tre medstudenter forteller om sine tanker rundt jentenes deltakelse og nivå i faget.

#### **4.3.2 Undersøkelsens resultat**

Studiens funn viser at jenter og gutter hadde svært ulike måter å tilnærme seg fysiske aktivitet og sport på, både i kroppsøving og på fritiden. Guttene i undersøkelsen likte idrett og sa at de var i fysisk aktivitet på grunn av selve sporten. De deltok i kroppsøvingstimene

---

for treningen og sportens skyld. I kroppsøvingsundervisningen hadde de lik målsetning og oppførte seg på samme måte som de gjorde når de drev med sport på fritiden. Derimot var de fleste av jentenes mål med å drive med idrett og fysisk aktivitet å opprettholde og/eller forbedre sin helse og sitt utseende. Studiens funn viser at kroppsøvfaget i større grad imøtekommer guttenes ønsker, og at dans og turn ikke ble anerkjent på samme måte som for eksempel ballspill. Dette bidrar til å øke guttenes dominans i faget, da dans ofte er et område hvor jentene i større grad dominerer.

Nanna, en av de danske jentene i studien forteller at hun er aktiv både i kroppsøvingstimene og på fritiden. Nanna trener ofte med guttene i timen, og både guttene og de muslimske jentene ser på henne som en seriøs spiller. Nanna ønsker annerkjennelse for sitt talent både fra medstudenter og fra læreren, men at hun ønsker å opprettholde sin posisjon som «en av jentene». Hun mener jenter er sosiale på en annen måte enn gutter, og at det fort blir et tydelig skille mellom guttene og jentene i kroppsøvingsundervisningen.

Iram, en av jentene med muslimsk bakgrunn forteller at hun er aktiv i kjønnsdelt sport på fritiden, men at hun synes det er vanskelig å bli oppfattet som «flink» i sport når hun bærer religiøse klær og guttene er voldsomme i timene. Hun trekker seg litt tilbake, og gir ikke «alt» når guttene er tilstede fordi hun vil oppfattes som en feminin, muslimsk jente. Når hun kun er sammen med jenter synes hun det er enklere å delta. Hun understreker at hun synes det er vanskelig å sjonglere mellom å både være ei muslimsk jente, ei vanlig jente, en idrettsutøver og elev i kroppsøving.

Studentene i klassen beskriver de muslimske jentenes ferdigheter og deltakelse som nokså lik. Av noen oppfattes de som late og lite aktive, mens andre er klar over at noen av de er aktive på fritiden, men at de ikke viser noe til dette i kroppsøvingsundervisningen.

---

Medstudentene legger merke til at de muslimske jentene holder sammen, og at de ikke har kroppskontakt med guttene i timen.

Ida, den siste jenta i undersøkelsen like ikke kroppsøving, og deltar i så liten grad som mulig. Hun mener at kroppsøving ikke passer hennes ferdigheter, og at det ødelegger før hennes image som feminin og for hennes utseende. Hun er heller ikke aktiv på fritiden. Hun kler seg ikke i treningstøy før timene, og oppfattes av sine medelever som ei vanlig dansk jente som ikke liker kroppsøving og derfor ikke deltar.

Studiens konklusjon er at kroppsøvfingsfaget i altfor stor grad bygges opp rundt guttenes ønsker og forutsetninger, og at dette virker demotiverende både for muslimske og «vanlige» danske jenter. Kroppsøvfingsfaget må derfor tilpasses bedre slik at det møter begge kjønns ønsker og forutsetninger.

#### **4.4 “Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross- cultural study”**

**Forfattere: Symeon Dagkas**

**Publiseringsår: 2007**

##### **4.4.1 Metode**

Denne artikkelen er skrevet av Symeon Dagkas, og ble publisert i «European Journal of Teacher Education» 28 november 2007. Studien tar for seg lærernes kunnskaper om undervisning av studenter med forskjellig kulturell bakgrunn i kroppsøvfingsundervisningen, med spesielt fokus på muslimske jenter. Undersøkelsen er gjennomført på videregående skoler i Midlands, England og den nordlige delen av Hellas. 6 lærere var fra England, mens

---

7 var fra Hellas. Studien er kvalitativ, og det ble gjennomført dybdeintervjuer med alle lærerne. Studien tar for seg sentrale spørsmål som lærernes erfaringer med å undervise i et flerkulturelt miljø, hvordan deres utdanning har forberedt dem på kulturforskjeller, i tillegg til spørsmål om lærernes kunnskap om elevenes religion og kultur.

#### **4.4.2 Undersøkelsens resultat**

Det viktigste funnet i denne studien er hvordan lærerne opplever sin utdanning som mangelfull i forhold til kunnskaper om det flerkulturelle mangfoldet. De fleste av lærerne forteller at de har tilegnet seg kunnskaper om dette gjennom egne erfaringer og ved hjelp av lærere som er «eksperter» på området. Alle lærerne sier de har opplevd utfordringer i kroppsøvingsundervisningen knyttet til kulturelle og religiøse forskjeller. Lærere fra begge land uttrykte et ønske om større frihet til å tilpasse undervisningen, slik at de fikk større mulighet til å imøtekomme forskjellene. To av lærerne (begge fra Hellas) gav allikevel uttrykk for at de følte seg komfortable med å undervise i et flerkulturelt miljø, på bakgrunn av erfaring med kulturforskjeller som de hadde opparbeidet seg over tid. Begge lærerne sa at de hadde kunnskap om føringene religionen la på hverdagslivet, og at de tilpasset undervisningen deretter (for eksempel ved Ramadan, muslimenes faste). En av lærerne forteller at han ikke opplevde muslimske jenter som annerledes enn andre studenter, de var faglig sterke i faget, og kom godt overens med de andre elevene. En annen lærer forteller at han har svært lite kunnskap om Islam, og at han tidligere trodde at muslimske jenter ikke kunne snakke med hverken det motsatte kjønn, eller elever som ikke var muslimer.

Lærere fra begge land understreker viktigheten av at å ikke gi såkalt «særbehandling», men at alle elevene blir behandlet likt. Det var imidlertid enighet om at det kunne gjøres spesielle unntak ved religiøse festivaler, og noen lærere valgte da å godta at elevene ikke deltok, mens

---

andre brukte de som hjelp til organisering av timer. Lærerne var enige om at dette ikke skapte rom for inkludering, men var usikre på hva de kunne gjort annerledes. En av lærerne trekker frem språk som et problem i inkluderingsfasen, og sa at hun alltid var nøye med å fysisk demonstrere øvelsene slik at hun var sikker på at alle forstod. Hun forteller også at hun var ekstra påpasselig med oppfølging, og hadde en tett dialog med elever med språkvansker, men at det av og til kunne være utfordrende å la seg gjennomføre med ansvaret for 30 elever.

Studien konkluderer med at lærere ønsker, og trenger mer utdanning i undervise i klasser med et kulturelt mangfold, men at lærerne i Hellas hadde noe mer kunnskap om Islam da religionens utbredelse er større der enn i Danmark.

---

## **5. Diskusjon**

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene opp mot min teori som jeg har benyttet meg av for å redegjøre for min problemstilling. Jeg ønsker å belyse ulikheter mellom muslimske jenter i forhold til etnisk norske jenter i kroppsøvfingsfaget, og se på hvilke tiltak kroppsøvfingslæreren kan gjøre for utjevne disse forskjellene.

### **5.1 Tiltak for økt deltakelse av muslimske jenter i kroppsøvfingsfaget gjennom inkludering**

Nedenfor vil jeg knytte noen av Esser – Noethlichs og Midthaugen (2015) sine didaktiske punkter for interkulturell læring opp mot mine valgte forskningsartikler. Noen av punktene kan i denne oppgaven sees i sammenheng med hverandre og det vil derfor være naturlig at disse slås sammen.

#### **5.1.1 Oppleve annerkjennelse og tilhørighet**

Esser- Noethlichs og Midthaugen (2015) trekker frem annerkjennelse og tilhørighet som to svært sentrale poeng i arbeidet med inkludering i kroppsøving. God organisering av timer og lærerens evne til å se alle elevene er sentrale punkter (Esser – Noethlichs, 2011). Walseth (2013) presenterer i sin studie funn som viser at noen av jentene med muslimsk bakgrunn opplever å bli «satt i bås» av lærer på bakgrunn av lav deltakelse i kroppsøving hos elever med samme etniske bakgrunn som dem selv (Walseth, 2013). De opplever også at guttene får mer annerkjennelse enn jentene, fordi guttene dominerer timene, noe som fører til at jentene trekker seg tilbake og ikke deltar i like stor grad. Dette gjelder i like stor grad for de

---

etnisk norske jentene som for de muslimske (Walseth, 2013). Ninna With- Nielsen og Gertrud Pfister (2011) presenterer de samme funnene i sin undersøkelse. Også her forteller jentene at de trekker seg unna, og de mener at kroppsøvfingsfaget i stor grad bygges opp rundt guttenes forventninger (With- Nielsen & Pfister, 2011).

Nanna, en av de danske jentene i undersøkelsen forteller at hun ønsker annerkjennelse for sitt talent fra studenter og lærere, men for å få det må hun «henge» med guttene i kroppsøving (With- Nielsen & Pfister, 2011). Esser – Noethlichs (2011) skriver om viktigheten av å legge opp til varierte undervisningsopplegg og ta hensyn til de ulike elevenes forutsetninger og interesser i planleggingen, slik at alle elever får utbytte av undervisningen (Esser – Noethlichs, 2011). Forskning viser at turn og dans er aktiviteter hvor jenter dominerer, men det kommer frem i With – Nielsen & Pfister (2011) at kun 10% av kroppsøvfingsundervisningen brukes til slike aktiviteter, mens ca 70% brukes til ballspill (With – Nielsen & Pfister, 2011). Dette underbygges av jentene i Walseth (2013) og With- Nielsen & Pfister (2011) sine studier som forteller at de føler guttene dominerer kroppsøvfingsfaget og at jentene blir ekskludert (Walseth, 2013; With – Nielsen & Pfister, 2011). Esser – Noethlichs (2011) understreker at ved å være bevisst valg av aktiviteter tilpasset elevgruppen vil det føre til større grad av inkludering i faget, noe som igjen fører til at jenters deltakelse og også annerkjennelse fra læreren øker (Esser – Noethlichs, 2011).

Iram, en av de muslimske jentene i undersøkelsen til With- Nielsen og Pfister (2011) forteller at hun synes det er vanskelig å bli oppfattet som en seriøs idrettsutøver i kroppsøving når hun bærer religiøse plagg, og at å sjonglere mellom å være en feminin muslimsk jente og en god student kan være vanskelig. Nanna føler det samme, og er redd for å bli oppfattet som en «guttejente» (With – Nielsen & Pfister, 2011). Esser – Noethlichs (2011) skriver at for å øke følelsen av tilhørigheten i faget må læreren være bevisst hvilke



---

grupperinger han/hun deler inn i. Samarbeid er et sentralt punkt, og ved å variere gruppesammensetninger fra time til time vil det sosiale handlingsrommet til elevene bli utvidet. Dette skaper rom for nye bekjenskaper og at fordommer og generalisering ikke oppstår like enkelt (Esser- Noetlichs, 2011). En av lærerne i Dagkas (2007) sin studie trekker frem språket som meget sentralt i arbeidet med inkludering, tilhørighet og annerkjennelse. Hun forteller at hun alltid, i tillegg til å forklare, demonstrer øvelsene slik at alle er klar over hva de skal gjøre. Hun prøver i tillegg å ha en så tett oppfølging så mulig, selv om dette til tider kan være vanskelig med ansvar for rundt 30 elever. Ved å ta i bruk disse tiltakene føler hun at deltakelsen, tilhørigheten og ikke minst selvtilliten til elevene øker (Dagkas, 2007). Verdien av dette understrekes av Esser –Noethlichs (2011) som påpeker at det er viktig å bygge opp gode rutiner rundt vurderinger og tilbakemeldinger fra læreren slik at alle elever opplever annerkjennelse, selv om det til tider kan være krevende (Esser- Noethlichs, 2011).

### **5.1.2 Håndtere konflikter og bevisstgjøring av egen identitet i forhold til andre**

Det kommer frem i Dagkas, Benn og Jawad (2011) at både lærere, elever og foreldre opplever ulike utfordringer knyttet til kroppsøvningsfaget. Mange av utfordringene var knyttet til deltakelse og bekledning (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Det kommer frem i studien at lærerne i så stor grad som mulig prøvde å tilrettelegge for en åpen dialog mellom skole, hjem og elevene, hvor elevene selv kom med forslag og tiltak som kunne gjøre det enklere for dem å delta i undervisningen. Dette var et tiltak som skapte engasjement, og økte deltakelsen (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Esser- Noethlichs og Midthaugen understreker verdien i akkurat dette, hvor de mener erfaring med å forhandle og håndtere konflikter er identitetsutviklende og et sentralt punkt i didaktisk tenking. De mener det er viktig at regler fremstår som foranderlige og diskuterbare, samtidig som regler er nødvendige forutsetninger

---

for fellesskapet (Esser – Noethlicss & Midthaugen, 2015). Identitetsskaping er sentralt her, for først når elevene er trygge på seg selv og sin identitet, vil det skapes mer rom for forståelse knyttet til andres kultur og identitet, og det vil være lettere å håndtere konflikter som oppstår med bakgrunn i kulturelle forskjeller (Esser – Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Dagkas, Benn og Jawad (2011) poengterer også at et god skole- hjem relasjon er viktig i prosessen for et så inkluderende læringsmiljø som mulig, da studien viser at noen av foreldrene til de muslimske jentene ikke syntes kroppsøvingsundervisningen foregikk på en tilfredsstillende måte (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Den samme studien viser også at ikke alle muslimske foreldrene var klar over egenverdien av faget, samtidig som mange lærere gav uttrykk for at de manglet kunnskap om hvordan islam stilte seg i forhold til kroppsøvfingsfaget (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). De samme funnene kan vi se i Symeon Dagkas (2007) sin studie hvor mange av lærerne ga uttrykk for at de ikke følte seg komfortable med å undervise i et flerkulturelt miljø på bakgrunn av manglende kunnskap om kulturforskjeller (Dagkas, 2007). Esser- Noethlichs og Midthaugen (2015) referer til Gadamer (2010) som mener at mennesker ikke kan forstå hverandre fullstendig, men at vi tolker andre mennesket ut ifra vår egen bakgrunn (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Utvidelse av kunnskap både hos lærere, elever og foreldre vil skape rom for bedre forståelse for alle parter, og dermed også bidra til bedre muligheter for interkulturell læring (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Funnene i Dagkas (2007) sin studie understreker dette, hvor mange av lærerne forteller at de til tider var usikre på hvordan de skulle legge opp undervisningen på bakgrunn av manglende kunnskap om religionens påvirkning på kroppsøvfingsfaget (Dagkas, 2007). Grande (2008) skriver at fysisk aktivitet i seg selv ikke er i strid med islam, men måten undervisningen blir gjennomført på gjør det problematisk for noen å delta (Grande, 2008). Utvidet kunnskap både hos lærere og elever vil kunne føre til

---

en undervisning som møter alle parter behov uten å gå på bekostning av noens religiøse tro eller livssyn (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015).

### **5.1.3 Se forbi forskjellene, bevisstgjøring av fellestrekk og å møte det som er annerledes og fremmed**

I Dagkas (2007) forteller en av lærerne om manglende erfaring med å undervise i et flerkulturelt miljø, og at hun av den grunn spurte en av sine kollegaer med mer erfaring på området om hjelp. Hun opplevde dette som veldig hjelpsomt og følte seg med en gang tryggere i undervisningsrollen (Dagkas, 2007). En annen lærer, også med lite erfaring spurte en kollega om hvilke metoder hun brukte når hun underviste klasser hvor det var religiøse og kulturelle forskjeller. Læreren som spurte om råd trodde muslimske jenter kun hang sammen med andre muslimske jenter, og var av den grunn usikker på hvordan hun skulle legge opp undervisningen (Dagkas, 2007). Svarene hun da fikk var at det ikke var noen nevneverdige forskjeller, jentene var flinke studenter og gikk godt overens med de andre elevene (Dagkas, 2007). Av dette kan vi se at jo mer læreren og elevene blir kjent med det som er annerledes og fremmed, jo lettere er det å bli bevisst fellestrekkene, noe som skaper rom for å utvide elevenes forståelse og oppfatning av andre (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Viktigheten av dette kommer også tydelig frem i LK06, hvor det i kompetansemålene etter 4. årssteget står at elevene skal «anerkjenne kroppslege føresetnader og skilnader mellom seg sjølv og andre» (LK06). Dette vil ifølge Esser- Noethlichs og Midthaugen være positivt i elevenes arbeid med identitetsdanning, som igjen er en forutsetning for å forstå andre bedre. Videre understreker de viktigheten av å være åpen for å vurdere forskjeller og egne verdier og normer opp mot andres (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Dette legger grunnlag for utvikling, mens ved å motsette seg dette vil det virke hemmende. Å sette pris på

---

forskjeller og ulikheter er en forutsetning for et inkluderende læringsmiljø (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015).

Dagkas (2007) sin studie konkluderer med at lærerutdanningen må rette mer fokus mot kunnskap om å undervise i et flerkulturelt miljø, slik at læreren har bedre muligheter og mer kunnskap når han/hun skal legge til rette for et klassemiljø som fremmer likeverdig deltakelse for alle elever (Dagkas, 2007). Likeverdig deltakelse er et av hovedpunktene i arbeidet med interkulturell læring, og ved å tilegne seg kunnskap om det som er annerledes og ukjent vil lærerens arbeid om å skape et inkluderende læringsmiljø bli betydelig enklere (Esser – Noethlichs & Midthaugen, 2015).

With- Nielsen & Pfister (2011) skriver i sin studie at for å legge til rette for et inkluderende miljø, er det ikke kun læreren som må være åpen for forskjeller, men også medelever (With- Nielsen & Pfister, 2011). Esser – Noethlichs & Midthaugen poengterer dette ved at det er lærerens oppgave å legge grunnlag for at elever ikke har en oppfatning at av en ting er “typisk oss” og en annen ting er “typisk dem” på bakgrunn av kulturelle forskjeller (Esser – Noethlichs & Midthaugen, 2015). Ved å unngå en slik generalisering skaper det muligheter for å se på hva som er felles heller en det som er ulikt. Det ukjente vil da oppleves som mindre skummelt (Esser – Noethlichs & Midthaugen, 2015).

En av jentene i Walseth (2013) trivdes godt i kroppsøvfingsfaget og applauderte det sosiale miljøet i klassen. Hun følte man ble kjent med hverandre på en annen måte, og at hun i kroppsøving omgikk medelever hun vanligvis ikke snakket så mye med (Walseth, 2013). Dette kan tyde på at læreren har lyktes med å skape et miljø som oppfordrer til å utvide det sosiale handlingsrommet til elevene (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). En av de andre jentene ga uttrykk for at de muslimske jentene var “umulige å få med på aktiviteter”, og noen medstudenter kategoriserte dem som “late” eller “for religiøse” (Walseth, 2013).

---

Her ser vi at det har oppstått stereotyper, noe som er uheldig. Lærerens arbeid med å utvikle elevenes forståelse blir her viktig, og legge vekt på at forskjellighet er et viktig element for at elevene selv skal forstå hvem de er som person, men samtidig respektere egenverdien til andres kultur uten å sette andre «i bås». For læreren blir det spesielt viktig å få frem at forskjellighet er en konstruksjon som blir skapt i samfunnet, og ikke en egenskap hos en gruppe eller hos en person (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015).

## **5.2 Forskjellig grad av deltakelse i kroppsøvfingsfaget hos muslimske jenter**

I både Walseth (2013) og Dagkas, Benn og Jawad (2011) sine undersøkelser kommer det frem at de fleste muslimske foreldre og elever er fornøyd med kroppsøvfingsundervisningen (Walseth, 2013; Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Walseth (2013) understreker at svømmeundervisningen dog er et problem, og deltakelsen her er lavere enn i andre aktiviteter. Vi ser at dette henger sammen med Brattenborg og Engebretsen (2007), som skriver at islam forbyr fri sosial omgang mellom kjønnene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dagkas, Benn og Jawad (2011) trekker frem bruk av offentlig svømmehaller med mannlige badevakter og press fra foreldrene om å ikke delta som hovedgrunnene (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Laugerud, Askeland og Aamotsbakken (2014) understreker dette med at svømmeundervisningen kan oppleves problematisk for elever som ønsker, eller er nødt til å holde kroppen tildekket (Laugerud, Askeland & Aamotbakken, 2014). Brattenborg og Engebretsen (2007) skriver videre at islam forbyr fysisk kontakt mellom kjønnene, noe som kan ha sammenheng med hvorfor noen muslimske jenter velger å ikke delta i danseundervisningen, som noen av jentene i Dagkas, Benn og Jawad (2011) sin undersøkelse ga uttrykk for (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Dagkas, Benn & Jawad, 2011).

---

I Walseth (2013) sin undersøkelse kommer det frem at jentene likte kroppsøvingsfaget bedre da det var yngre, og at motivasjonen har sunket jo eldre de har blitt. Dette begrunner de med at faget har blitt mer konkurranse- og prestasjonsorientert, noe som henger sammen med Grande (2008) som skriver at mange muslimer oppfatter målsetningen for det norske skolesystemet som uttrykk for individualisme, og at skolen er for konkurranseorientert (Grande, 2008). Førland Standal (2015) refererer til Londos (2012), som hevder at kroppsøvingsfaget favoriserer gutter, og spesielt de som er gode i ballspill. Dette kan vi se i sammenheng med resultatene i både Walseth (2013), og Dagkas, Benn og Jawad (2011) sine undersøkelser. Noen av jentenes lave deltakelse i kroppsøvingsfaget preges i større grad av at guttene er voldsomme og tar mye plass i faget, heller enn religiøse begrunnelser (Walseth, 2013; Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Gjennomgående i begge artiklene er det allikevel at jentenes interesse og deltakelse i kroppsøvingsfaget avtar jo eldre de blir, og her ser vi en klar sammenheng mellom Norge og England. Problemer knyttet til forhold som kropp og religion blir mer tydelige (Walseth, 2013; Dagkas, Jawad & Benn, 2011).

Dagkas, Benn og Jawad (2011) skriver at mange lærere opplevde problemer knyttet til bekledning og skifting, og at foreldrene til de muslimske jentene i noen tilfeller hadde tatt avgjørelser for hva av undervisningen barna deres skulle delta i (Dagkas, Benn & Jawad, 2011). Dette henger sammen med Leseth (2008), som skriver at lærere opplever en rekke problemer tilknyttet etniske forskjeller i kroppsøvingsfaget. Foreldre kan nekte barna sine å delta på bakgrunn av at lærere krever at plagg som hijab av og til fjernes av sikkerhetsmessige grunner, eller at det kreves at elevene dusjer avkledd sammen med andre elever (Leseth, 2008). Grande (2008) poengterer at dette kan føre til en rekke konflikter, og understreker verdien av god kommunikasjon mellom hjem og skole (Grande, 2008). Verdien av et slikt samarbeid blir også understreket i Dagkas, Benn og Jawad (2011) som trekker

---

frem en god dialog mellom hjem og skole som et sentralt poeng for å øke både deltakelsen og inkluderingen av de muslimske jentene i kroppsøving (Dagkas, Benn & Jawad, 2011).

---

## 6. Konklusjon

Deltakelsen blant muslimske jenter i kroppsøvingsfaget er varierende. Koranen legger føringer for hverdagslivet til praktiserende muslimer, men påvirkning fra foreldre spiller også inn på jentenes deltakelse (Walseth, 2013; Brattenborg & Engebretsen, 2007). Gutter dominerer i stor grad kroppsøvingsfaget, og mange jenter føler at kroppsøvingsfaget er lagt opp på guttenes premisser. Dette påvirker ikke bare deltakelsen til de muslimske jentene, men også de etnisk norske (With- Nielsen & Pfister, 2011). Et læringsmiljø som i større grad møter jentenes forutsetninger og interesser vil kunne føre til at flere jenter opplever større tilhørighet til faget og dermed inkluderes i større grad (Esser – Noethlichs & Midthaugen, 2015). Det kommer frem at mange problemer knyttet til deltakelse henger sammen med dårlig kommunikasjon mellom hjem og skole, og manglende kunnskap fra lærernes side om hvordan islam påvirker kroppsøvingsfaget og hva som kan gjøres for å legge til rette for bedre inkludering (Dagkas, 2007). Lærer opplever at god kommunikasjon med foreldre og elever, tett oppfølging og mer frihet til organisasjon av aktiviteter gjør det didaktiske arbeidet enklere. Lærere etterlyser mer utdanning rettet mot undervisning i et flerkulturelt mangfold, da de tror mer kunnskap på dette område vil føre til at flere får et tilfredsstillende undervisningstilbud i et inkluderende læringsmiljø (Dagkas, 2007). Læreren spiller en stor rolle i arbeidet mot å lære elever å forstå og sette pris på forskjeller, da det viser seg at det fort dannes stereotyper. Læreren må aktiv prøve å forebygge dette ved å legge opp undervisningen på en slik måte at den utvider elevenes forståelse av andre individer og fremmede kulturer (Dagkas, 2007; Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). Hvis læreren lykkes med dette vil det være lettere for alle parter og bli bevisst fellestrekkene og åpner opp for bedre muligheter for interkulturell læring (Esser- Noethlichs & Midthaugen, 2015). De fleste muslimske jenter trives godt i faget, og opplever



---

bevegelsesglede. Noen jenter, både muslimske og etnisk norske føler allikevel at det er vanskelig å sjonglere mellom å være en god student i kroppsøving og samtidig opprettholde sin identitet som feminin (With- Nielsen & Pfister, 2011). Hvordan læreren kan legge opp undervisningen slik at jenter ikke trenger å velge «enten eller» er et tema jeg mener kunne vært interessant å finne ut mer om i fremtiden. Forskning jeg har lest i forbindelse med denne oppgaven tyder allikevel på at skolen fortsatt har en vei å gå for å kunne tilby alle elever uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn en likeverdig opplæring basert på de forskjellige elevenes ulike forutsetninger.

---

## 7. Litteraturliste

Aveyard, H. (2010). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Axelsson, Å. (2008). Litteraturstudie. I Granskar, M. & Höglund-Nielsen, B (Red.). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (s. 203 - 220). Lund: Studentlitteratur AB.

Bachman, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda. (Forskningsrapport nr. 62). Lokalisert på: [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Brenna, R., I. (2004) *Sangam! Integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Coakley, J. & Pike, E. (2009). *Sports in Society: Issues and Controversies*. (2. utg.). Berkshire: McGraw-Hill Education.

Dagkas, S. (2007). *Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross-cultural study*. European Journal of Teacher Education, 30(4), 431-442. <http://dx.doi.org/10.1080/02619760701664219>

Dagkas, S., Benn, T. & Jawad, H. (2011). *Multiple voices: improving participation of Muslim girls in physical education and sport*. Sport, Education and Society, 16(2), 223-238. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.540427>

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

---

Esser- Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015) Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø., F., Standal & G., Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg., s 15-18). Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Falch-Olsen, I. (2015). *Barn av innvandrere utgjør flertall ved en tredel av Oslo-skolene*.

Lokalisert på:

<http://www.tv2.no/2015/02/16/nyheter/minoritetsbakgrunn/politisk/skole/6471075>

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Författarna och Bokförlaget Natur & Kultur.

Department for Education (2014). *National curriculum*. Lokalisert på:

<https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum#programmes-of-study-by-subject>

Grande, Ø., S (2008). Norsk skole i møte med islam. I Sand, T (Red). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (2 utg., s. 24-84). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Hildebrandt, S. (2011). *Fagfelleevaluering med plettet rykte*.

Lokalisert på: <http://forskning.no/forskningssvindel/2011/03/fagfelleevaluering-med-plettet-rykte>

Johannesen, A., Tufte P. A. & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Johansen, A. B. (2012). *2 eller 5 i gym – hvorfor det?* Lokalisert på <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyhetsarkiv/2012/juni/2-eller-5-i-gym--hvorfor-det/>

Kunnskapsdepartementet (2007). *Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis! (2007-2009)*. Lokalisert på:

---

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_li\\_keverdige\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_li_keverdige_opplaering2_07.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Sosial-og-kulturell-kompetanse/>

Laugerud, S., Askeland, N. og Aamotsbakken B. (2014). *Læring og lesing i en flerkulturell skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Leseth, B., A. (2015) Etnisitet. I Ø., F., Standal & G., Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg., s 58-76). Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Nasjonal kompetansemiljø om utviklingshemming (2015). *Begrepene inkludering og integrering*. Lokalisert på: <http://naku.no/kunnskapsbanken/begrepene-integrering-og-inkludering>

Opplæringslova. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lokalisert på: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1?q=tilpassa%20oppl%C3%A6ring#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=tilpassa%20oppl%C3%A6ring#KAPITTEL_1)

Oppsal, J. & Skauge, I. L. (1996). *Muslimske elever i norsk skole. En ressursbok for lærere*. Oslo: Kulturbro Forlag AS.

Sand, T. (2008). Etniske minoriteter i det norske samfunnet. I Sand, T (Red). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. (2 utg., s. 9-24). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

---

Standal, F., Ø. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø., F., Standal & G., Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (1. utg., s 15-18). Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Utdanningsdirektoratet (s.a.). *Det profesjonelle læringsfellesskapet*. Lokalisert på: [\(http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/Alle-elever-skal-ha-et-hoyest-mulig-laringsutbytte-ut-fra-forutsetningene/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Organisasjon-og-ledelse/Det-profesjonelle-laringsfellesskap-1/Alle-elever-skal-ha-et-hoyest-mulig-laringsutbytte-ut-fra-forutsetningene/)

Utdanningsdirektoratet (2014). *Inkluderende opplæring: All opplæring skal være inkluderende*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Begreper-og-prinsipper/Inkluderendeopplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Lokaliser på: <http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/svomming/lareplan-i-kroppsoving-01-08-2015.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Statistikk over innvandrere i grunnopplæringen 2012*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Statistikk-over-innvandrere-i-grunnopplaringen/>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Statistikkrapport: Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Lokalisert på: [http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2012/minoritet\\_statistikk.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/2012/minoritet_statistikk.pdf)

Vogt, K. (2015). *Islam*. Lokalisert på: <https://snl.no/islam>

---

Walseth, K. (2013). *Muslim girls' experiences in physical education in Norway: What role does religiosity play?* Sport, Education and Society, 20(3), 304-322.

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.769946>

With-Nielsen, N. & Pfister, G. (2011). *Gender constructions and negotiations in physical education: case studies.* Sport, Education and Society, 16(5), 645-664.

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.601145>

Østby., L (2011) *Muslimsk flertall i Norge i fremtiden?* Lokalisert på:

<http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/muslimsk-flertall-i-norge-i-fremtiden>